

# PLATAFORMAS DIGITAIS DE LEITURA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DIGITAL READING PLATFORMS AT BASIC  
EDUCATION SCHOOL

**Iago Ramon Möller** *iago@feevale.br*

Graduando em Letras na Universidade Feevale (Novo Hamburgo).

**Ernani Mügge** *ernani@feevale.br*

Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana pela  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).  
Professor na Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil).

**Claudia Schemes** *claudias@feevale.br*

Doutora em História pela Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).  
Professora na Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil).

## RESUMO

O presente artigo trata da utilização de plataformas digitais de leitura na educação básica. O principal objetivo é, por meio de uma revisão bibliográfica e de entrevista com estudantes que utilizam a plataforma digital Elefante Letrado, investigar as possibilidades de interação oferecidas por essas ferramentas e o grau de adesão a elas por parte de seus usuários. Para embasar a análise de resultados, o estudo aborda a revolução tecnológica em curso, a utilização de tecnologias digitais na educação, a literatura digital e questões relativas ao livro e à leitura na contemporaneidade. O artigo conclui que o surgimento das plataformas digitais de leitura reflete a época atual e que a interação do homem com a máquina ocorre de maneira inquestionável e intensa. Nada mais natural, portanto, que incluir esse modo específico de se apreciar literatura no ambiente escolar, desde que garantida a qualidade das obras e de sua forma de exploração, processo responsável pela riqueza da experiência de leitura.

**Palavras-chave:** Plataformas digitais de leitura. Leitura. Literatura digital.

## ABSTRACT

The present article deals with the use of digital reading platforms in basic education. The main goal is, by means of a literature review and an interview with students who use the digital platform "Elefante Letrado", to investigate the interaction possibilities of these tools and the degree of adherence by its users. To support the result analysis, the study approaches the ongoing technological revolution, the use of digital technologies on education, the digital literature and questions related to the book, and to the reading in the contemporaneity. The article concludes that the emergence of digital reading platforms reflects the current time, and that the man interaction with machines occurs in an unquestionable and intense way. Nothing more natural, therefore, than including this specific literature appreciation way in the school environment, since the quality of the works and their form of exploitation – which is the responsible process for the richness of the reading experience – has been guaranteed.

**Keywords:** Digital reading platforms. Reading. Digital literature.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma pesquisa desenvolvida na esfera do Programa de Educação Tutorial (PET) e teve como foco o trabalho com obras literárias digitais na educação básica. As “plataformas digitais de leitura” surgem, na atualidade, como alternativas para a prática de leitura em dispositivos digitais, carecendo, por seu caráter inovador, de estudos sobre sua importância e eficiência. Igualmente, não se pode perder de vista, na investigação, a necessidade de se reafirmar, repensar ou reorientar o trabalho com essas plataformas e, conseqüentemente, com obras literárias digitais, a fim de buscar a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem.

Acreditamos que as plataformas em questão são alternativas apropriadas para as demandas de professores, estudantes e instituições educacionais por ferramentas que tragam as novas tecnologias para dentro da sala de aula. Além disso, entendemos que as plataformas digitais de leitura podem ser uma alternativa atraente aos nascidos na era digital que não demonstram interesse por livros no tradicional formato impresso. Nesse sentido, também uma gamificação da leitura, baseada em recompensas de pontos para leituras e exercícios de compreensão e interpretação, processo possível por meio das plataformas digitais, pode servir de estímulo para a utilização voluntária e sistemática dessa ferramenta pelos estudantes.

A pesquisa surgiu, portanto, com o objetivo de investigar as possibilidades oferecidas pelas plataformas digitais e a conseqüente adesão a elas por estudantes da educação básica. Além disso, de forma a garantir uma discussão apropriada dos dados a serem coletados, o trabalho explora as características do atual momento da revolução tecnológica, a influência desse momento nos hábitos de leitura, as características próprias das obras literárias digitais e, por fim, expõe uma delimitação para o conceito de plataforma digital de leitura.

Neste estudo, a plataforma digital de leitura a ser tomada como referência será a Elefante Letrado, a primeira plataforma digital de leitura para estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>1</sup>. Para alcançar os referidos objetivos, o trabalho se divide em três etapas: na primeira, será realizada uma revisão bibliográfica de autores que tratam da revolução tecnológica em curso, de tecnologias digitais na educação, de literatura digital e da questão do livro e da leitura na contemporaneidade; na segunda, serão expostos os dados coletados por meio dos formulários de entrevista a serem aplicados em uma turma de Ensino Fundamental que já utilize a plataforma Elefante Letrado há pelo menos seis meses; e, na terceira e última parte, o referencial teórico servirá de lastro para uma discussão dos dados coletados.

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.elefanteletrado.com.br/>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

Esperamos que este trabalho possa elucidar dúvidas referentes às plataformas digitais de leitura, apontar direções para novas pesquisas e servir como uma orientação para todos os interessados na utilização de tecnologias digitais na educação, sejam eles educadores, pais, alunos ou, ainda, desenvolvedores de software, preocupados em criar plataformas mais eficientes.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 PRESENTE E FUTURO DA REVOLUÇÃO DIGITAL**

Ao introduzir seus ensaios sobre o objeto livro – seu passado, presente e futuro e seu “lugar” em uma era digital –, Darnton afirma que o “futuro, seja ele qual for, será digital” e que o “presente é um momento de transição”, no qual, entre outros aspectos, “modos de comunicação impressos e digitais coexistem e novas tecnologias tornam-se obsoletas rapidamente” (2010, p. 15).

O termo “momento de transição” soa adequado também porque a “terceira revolução industrial”, a chamada revolução digital ou do computador, que se inicia na década de 1960 e culmina com o surgimento da internet (SCHWAB, 2016), já parece servir de base a uma nova revolução. Para o autor, esse novo momento, caracterizado por significativas transformações econômicas, sociais e políticas, decorrentes de uma revolução tecnológica marcada pela sofisticação e integração de tecnologias digitais e pela “interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos”, seria a “quarta revolução industrial” (SCHWAB, 2016).

A quarta revolução industrial se traduziria tanto em benefícios quanto em desafios para governos, indústrias, empresas e indivíduos. Perante as diversas mudanças, que abrangem áreas como “inteligência artificial (IA), robótica, a internet das coisas (IoT, na sigla em inglês), veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, ciência dos materiais, armazenamento de energia e computação quântica” (SCHWAB, 2016, p. 11) e os riscos que elas trazem ao desenvolvimento sustentável do planeta, Schwab deixa a cargo de toda a humanidade a responsabilidade pelo domínio da quarta revolução industrial e seus desafios civilizacionais. Para o autor,

A quarta revolução industrial poderá robotizar a humanidade e, portanto, comprometer as nossas fontes tradicionais de significado – trabalho, comunidade, família e identidade. Ou, então, podemos usar a quarta revolução industrial para elevar a humanidade a uma nova consciência coletiva e moral com base em um sentimento comum de destino (SCHWAB, 2016, p. 114).

Esta perspectiva dialoga com a de Lévy, pois este argumenta que “uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades)” (2010, p. 26).

Por que, então, ainda circulam discursos de teor neoludita frente às tecnologias digitais e à internet? Entre outras razões porque, como aponta Lévy, as maneiras de pensar e de se comunicar das pessoas são condicionadas por processos materiais. Uma recusa às novas tecnologias seria uma reação do indivíduo àquelas técnicas capazes de desestabilizar as tradicionais que o constituem, estas que ele jamais apontaria como “estrangeiras”, a exemplo da impressão e da escrita. Um fato histórico que exemplifica essa percepção é o de que, no contexto da revolução de Gutenberg, o livro impresso foi alvo de persistentes suspeitas. De acordo com Chartier (2009), acreditava-se que as “mãos mecânicas” e as práticas do comércio romperiam a “familiaridade entre o autor e seus leitores” e corromperiam “a correção dos textos”. A história parece se repetir: da mesma forma que discursos de resistência às tecnologias digitais permeiam debates atuais sobre o tema, os números e impactos das inovações trazidas pela revolução digital sinalizam cada vez mais o quão irrefreável ela é.

Frente à passagem do tempo e ao referido panorama da corrente revolução tecnológica, a distinção entre nativos e imigrantes digitais tende a ganhar cada vez menos relevância (PRENSKY, 2001; 2009). De fato, tomando o Brasil como exemplo, a utilização da internet e de dispositivos digitais já não é exclusividade das faixas etárias mais jovens. De acordo com o IBGE (2018), mais de 55% dos brasileiros com idades entre 55 e 59 anos são usuários da internet. Dentre os “imigrantes digitais” mais jovens, que correspondem à faixa etária que vai dos 35 aos 39 anos de idade, o número chega a 82%. Além disso, 97% dos usuários de internet utilizam telefones móveis celulares para se conectar, e a finalidade do acesso que mais se destaca é a de enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens, indicada por 94,2% dos usuários.

Nesse contexto, Prensky chama a atenção para a necessidade de se cultivar uma “sabedoria digital”. Nas palavras do autor, “*digital wisdom is a twofold concept, referring both to wisdom arising from the use of digital technology to access cognitive power beyond our innate capacity and to wisdom in the prudent use of technology to enhance our capabilities*” (2009, p. 3). Esse uso prudente é definido por ele como a produção de melhores análises e decisões por meio de colaboração e acesso à informação e às múltiplas perspectivas compartilhadas na internet:

Examples of digital wisdom are all around us. Leaders are digitally wise when they use available techniques to connect with their constituents for polling and to solicit contributions and encourage participation, as Barack Obama did so well in the 2008 U.S. presidential campaign. Journalists are digitally wise when they take advantage of

participative technologies such as blogs and wikis to enlarge their perspectives and those of their audience. Nicolas Carr exhibited digital wisdom in posting his notes and sources for his Atlantic article on his blog in response to reader requests for more information [...]. Digital wisdom can be, and must be, learned and taught (PRENSKY, 2009, p. 7).

Schwab dialoga com as demandas apontadas por Prensky ao argumentar que, apesar do “impacto da quarta revolução industrial sobre os mercados de trabalho e locais de trabalho” ser quase inevitável, “isso não significa que estamos perante um dilema homem versus máquina” (2016, p. 46).

[...] na maioria dos casos, a fusão das tecnologias digitais, físicas e biológicas que causa as alterações atuais servirá para aumentar o trabalho e a cognição humana; isso significa que os líderes precisam preparar a força de trabalho e desenvolver modelos de formação acadêmica para trabalhar com (e em colaboração) máquinas cada vez mais capazes, conectadas e inteligentes (SCHWAB, 2016, p. 46).

Portanto, no que diz respeito à educação básica, o debate sobre as políticas relativas ao uso de tecnologias digitais no ambiente escolar ganha outra direção. Além da inevitável presença digital nesses espaços e da persistente necessidade já apontada por Prensky (2001) de superar a linguagem ultrapassada de uma era pré-digital, que os imigrantes digitais muitas vezes utilizam no trabalho docente com nativos digitais, agora há, também, a demanda por construir, com educadores, pais e estudantes, uma cultura de uso prudente, produtivo e pleno das novas tecnologias, extraíndo delas o que elas têm de melhor a oferecer à sociedade, sendo a escola de Educação Básica um espaço privilegiado para iniciar essa construção. Nesse sentido, é complementar a perspectiva de Lévy (2010):

Em resumo, em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta (LÉVY, 2010, p. 170).

Que atitudes devem tomar, então, nesse momento de transição, as escolas em relação aos seus projetos político-pedagógicos e, conseqüentemente, aos seus currículos? De acordo com Prensky, por mais que seja preciso ensinar “conteúdos do futuro”, termo que englobaria desde software, hardware ou robótica até ética, política e sociologia, também persiste a necessidade de se encontrar novas formas de ensinar conteúdos e habilidades tradicionais – como leitura, escrita, lógica ou geometria. Nas palavras do

autor, "*it's not actually clear to me which is harder – 'learning new stuff' or 'learning new ways to do old stuff'. I suspect it's the latter*" (2001, p. 4).

## 2.2 A OBRA LITERÁRIA DIGITAL E O NOVO LEITOR

Devido, em especial, a fatores culturais e tecnológicos, a forma como o leitor faz uso do texto literário pode mudar de uma época para outra. O leitor anterior à prensa de Gutenberg, por exemplo, não teve acesso ao texto do mesmo modo como o leitor de hoje tem; tampouco, o leitor do futuro fará uso dos mesmos suportes materiais que existem na atualidade. Nesse sentido, um aspecto importante da presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano é a maneira como elas afetam nossos hábitos de leitura. Até a chegada dos computadores e da internet, o texto literário era comercializado e disponibilizado por meios impressos, especialmente livros, revistas e jornais. A exemplo de músicas, filmes e jogos digitais, outrora distribuídos por meio de mídias físicas e, atualmente, em plataformas digitais na internet, o livro também passou por mudanças em seu formato e distribuição.

As mudanças que a criação e a disseminação de textos literários sofrem na era digital impactam, conseqüentemente, no comportamento e nos hábitos de leitura dos usuários de novas tecnologias. As pessoas que compartilham e acessam conteúdos hipertextuais ou hipermediáticos por meio da Rede Mundial de Computadores estabelecem, com o texto, a imagem e o som, relações diferentes daquelas que consomem tais mídias em outros suportes materiais. O leitor que surge com o ciberespaço e a popularização do hipertexto e da hipermídia é um "leitor imersivo", que navega pelo texto "em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc." (SANTAELLA, 2011, p. 33).

A mera transposição do conteúdo no papel para a tela de dispositivos digitais, todavia, não se traduziu em um "novo modo" de fazer ou apreciar literatura. Torna-se fundamental, portanto, a distinção entre texto literário tradicional em suporte digital e texto literário digital. Afinal, por mais que a utilização de um novo suporte material provoque mudanças na forma que o leitor se relaciona com o texto, é a literatura digital que, perante o uso pleno de recursos próprios do formato digital e da internet, confere singularidades enriquecedoras à apreciação da obra.

Nesse sentido, ao criticar a experiência de leitura das publicações eletrônicas e prever a permanência do "códice à moda antiga", discordando, assim, das teorias que declaravam a morte do livro tradicional e a sua transferência para o ciberespaço, Darnton relembra que, quando a questão da publicação eletrônica começou a ser debatida, imaginava-se que bastaria "criar um espaço eletrônico, colocar tudo ali dentro

e então deixar que os leitores cuidassem da filtragem e da organização” (2010, p. 87). Na perspectiva do autor, ficou evidente, então, que “ninguém leria um livro inteiro numa tela de computador nem estaria disposto a escarafuchar pilhas e mais pilhas de folhas impressas” (2010, p. 88).

Outras perspectivas, como a do movimento Literatura Digital, vão ao encontro da de Darnton. O Manifesto Literatura Digital<sup>2</sup>, texto redigido e publicado pelo movimento, delimita o conceito de literatura digital e chama a atenção para diferenças fundamentais entre esta e as demais expressões literárias. Entre as dez definições presentes no manifesto, destaca-se o fato de a literatura digital traduzir-se em uma literatura “feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel”, de requerer “um novo tipo de texto e de autor” e de não ser a mera digitalização de um livro impresso, pois isso “seria o mesmo que filmar uma peça de teatro e chamar isso de cinema” .

Lévy já previa as demandas de uma escrita hipertextual ou multimodal: se, outrora, “o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático”, agora seria preciso uma série de competências para produzir “esta arte nova da ‘diagramação da tela’ interativa” (1993, p.108). Samuel, por sua vez, esclarece que “o texto eletrônico da literatura digital usa a palavra e a imagem infográfica como função poética, criando uma ‘escrita’ cibercultural com a interferência e a participação dos leitores que experimentam e interagem com a obra, produzindo-se uma criação plural e mediática” (2011, p. 210).

Fica evidente, portanto, que as obras literárias digitais tendem a ganhar espaço, valor e relevância na medida em que a experiência de leitura em telas se tornar mais prazerosa, seja por meio de dispositivos apropriados ou pela oferta de softwares adequados, e que tal literatura surge de acordo com o grau de exploração dos recursos próprios das tecnologias digitais.

### 2.3 A LEITURA NA ESCOLA E AS PLATAFORMAS DIGITAIS

Ao debruçar-se sobre a questão da literatura infantil na escola, Zilberman destaca a sala de aula como “um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade” (2007, p. 16), uma vez que é por meio das lentes da ficção que o indivíduo adquire saberes, aprecia beleza, reflete sobre mundos possíveis e, conseqüentemente, humaniza a si mesmo (2007, p. 180). Nesse sentido, a autora chama a atenção para o caráter emancipatório da literatura infantil que, “quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.literaturadigital.com.br/?pg=25012>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, pelo conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico” (2007, p. 46). Portanto, para que a obra tenha valor literário – e não se pautar por finalidade pedagógica ou doutrinadora –, deve estar comprometida a lançar olhares sensíveis para o mundo, estimular o imaginário do leitor e despertar o entusiasmo pela leitura.

Essa característica do texto literário, em especial o de literatura infantil, é um fator imprescindível para a constituição de um sujeito crítico e autônomo, bem como para instituir um diálogo com as perspectivas atuais de leitura e letramento. Diferentemente das primeiras definições, que usavam a palavra “letramento” para designar a mera habilidade de ler e escrever, a noção contemporânea do termo pode ser sintetizada como uma competência voltada para a construção de sentidos e o engajamento com o mundo por meio de uma prática crítica de leitura.

Nesse sentido, letramento literário pode ser definido “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). A partir dessa concepção, o letramento não pode ser visto como uma etapa a ser concluída ou uma habilidade a ser adquirida apenas por meio da educação formal, mas uma prática permanente de transformação. Não há mais, portanto, uma escola unicamente preocupada em alfabetizar a criança, ou seja, torná-la apta a decodificar e reproduzir discursos. Por isso, a concepção atual de educação básica, no que se refere ao ensino da língua, está calcada nessa nova noção de letramento. A sociedade necessita não de indivíduos que saibam apenas ler e escrever, mas que sejam capazes de constituir seus próprios discursos e elaborar um pensamento crítico e renovador a partir do uso social, ou seja, da prática da leitura e da escrita.

Diante, portanto, da necessidade de cultivar uma sabedoria digital, ensinar “competências do futuro”, encontrar novas formas de ensinar conteúdos e habilidades tradicionais e de se apropriar da sala de aula para o trabalho com a leitura de textos literários surge a demanda por soluções inovadoras para o problema. Entre essas soluções, figuram as plataformas digitais de leitura.

Uma plataforma digital de leitura pode ser uma combinação de hardware com sistema operacional, ou um software apenas, que sirva à prática da leitura. No Brasil, uma das plataformas digitais de leitura concebidas para a utilização em sala de aula é a Elefante Letrado. De acordo com o site da plataforma<sup>3</sup>, a ferramenta, que pode ser utilizada em computadores, smartphones e tablets, conta com um catálogo de centenas de livros e audiolivros, separados por níveis, em língua portuguesa e inglesa, jogos educativos e atividades ao final de cada leitura, recurso de gravação de leitura e relatórios de desempenho para os professores monitorarem os hábitos e a qualidade de leitura da turma.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.elefanteletrado.com.br/>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

### **3 METODOLOGIA**

Para a realização desta pesquisa, foram entrevistados, por meio de formulários impressos, os estudantes de uma turma de 5º ano, em uma escola da rede privada que trabalhava, na ocasião, com a plataforma Elefante Letrado em todas as turmas do Ensino Fundamental.

Dentre os dezoito estudantes entrevistados, oito (44,4%) tinham dez anos de idade, nove (50%) onze anos e um (5,6%), doze. O grupo em questão já utilizava a plataforma há pelo menos seis meses.

O formulário, que possuía tanto questões fechadas de múltipla escolha e de caixas de seleção quanto perguntas abertas, está devidamente anexado a este trabalho, e os dados coletados compõem, juntamente à análise, a próxima seção deste documento.

### **4 RESULTADOS E ANÁLISE**

Quando perguntados em quais lugares costumavam ler, questão que permitia mais de uma resposta, dezesseis crianças (88,9%) afirmaram ler na escola, onze (61,1%) registraram que costumavam fazê-lo em casa e apenas uma (5,6%) marcou que costumava ler em parques, praças, shoppings e na praia. Uma criança (5,6%) escreveu, ainda, que costuma ler em outros lugares, não citados nas opções.

Os professores (88,9%) e o núcleo familiar (83,3%) foram assinalados pelas crianças como incentivadores da leitura. Também foram mencionados os parentes (38,9%), os amigos (11,1%) e mídias, como revistas, televisão e internet (5,6%). Quando perguntados, porém, qual dentre as alternativas marcadas era a principal incentivadora, os professores figuraram entre a maior parte das respostas (44,4%).

Esses resultados corroboram a importância do trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula e atestam a influência do professor nos hábitos de leitura dos alunos, indo ao encontro da perspectiva segundo a qual a sala de aula é percebida como “um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura”, defendida por Zilberman (2007).

No que diz respeito ao formato de livro que eles leem, treze (72,2%) disseram ler mais livros impressos do que digitais, quatro (22,2%) que leem mais livros digitais do que impressos e um (5,6%) lê digitais e impressos na mesma proporção. Nenhum deles afirmou ler apenas livros digitais. Como a turma fazia utilização recorrente da plataforma Elefante Letrado, a opção “ler apenas livros impressos” estava descartada.

Quanto ao formato ou suporte de leitura, dezessete (94,4%) afirmaram acessar o formato impresso, dez (55,6%) declararam buscar livros no computador, cinco (27,8%) no smartphone e uma (5,6%) no tablet. Nenhuma delas afirmou possuir acesso a livros em e-readers.

Tais informações apontam não apenas para a coexistência dos formatos físico e digital de livros no mercado, mas também para a insistente predominância das obras impressas, tanto em termos de disponibilidade quanto de preferência dos leitores.

Em relação às atividades que os alunos costumam realizar após as leituras, quinze estudantes (83,3%) afirmaram gostar de realizá-las, dois (11,1%) disseram não gostar e um (5,6%) escreveu que gosta “mais ou menos”. Apesar disso, chama a atenção o fato de todos os dezoito estudantes (100%) reconhecerem a importância de fazerem atividades sobre as leituras. Entretanto, ao mesmo tempo em que grande parte das respostas sinalizaram que os alunos relacionam a importância da leitura à obtenção de conhecimentos e ao desenvolvimento da oratória e da habilidade de leitura e escrita, três alunos disseram que as atividades eram importantes porque atestavam que eles haviam de fato lido os livros ou porque, sem a realização delas, não seria possível passar de ano. Uma resposta mencionou, também, o fato de a leitura ser uma prática “divertida e interpretativa”. Fica claro, portanto, que as atividades de compreensão e interpretação das obras tendem a ser um dos pilares de qualquer plataforma digital de leitura voltada à educação básica.

No que diz respeito ao formato e à plataforma digital de preferência, doze entrevistados (66,7%) afirmaram não gostar de ler livros digitais, cinco (27,8%) responderam que preferem ler livros digitais de literatura no Elefante Letrado e um (5,6%) que prefere ler livros digitais de literatura em outros serviços. Quando questionados sobre o que os motivava a ler na plataforma Elefante Letrado, oito das crianças entrevistadas (44,4%) marcaram a alternativa “animações, imagens e sons”, cinco (27,8%) marcaram “ganhar recompensas de pontos”, quatro (22,2%), “poder ler no computador”, duas (11,1%), “gravação de narrações”, uma (5,6%), “poder ouvir os livros”, cinco (27,8%), “realizar atividades após a leitura” e cinco (27,8%) afirmaram não sentir motivação para ler na plataforma Elefante Letrado.

Dentre as inúmeras leituras possíveis desses dados, a mais importante é a de que a simples, ainda que necessária, utilização dos recursos próprios dos dispositivos digitais, como a possibilidade de mesclar animações, imagens, sons e textos em uma única obra ou de gamificar a experiência, não é o bastante para garantir o interesse dos usuários. Afinal, o catálogo dessas plataformas e a maneira como esses recursos são articulados e apresentados na tela são fundamentais para cativar os alunos. Acostumados a receber, grande parte das vezes, transposições simplórias do papel para a tela, é natural que os alunos se sintam mais atraídos pelas prazerosas edições impressas ou, pior, não se sintam atraídos pelos livros. Nesse sentido, plataformas digitais de leitura como a Elefante Letrado precisarão investir em mais conteúdos autorais e de qualidade, desde o início pensados para serem executados e lidos nas plataformas e nos dispositivos digitais, para impressionar e fidelizar seus usuários.

Por fim, dezesseis dos dezoito estudantes entrevistados (88,9%) afirmaram se sentir motivados para continuar a ler livros de literatura, tendo um (5,6%) assinalado o contrário e outro (5,6%) escrito que se sente “mais ou menos” motivado a continuar realizando tais leituras. Independentemente das origens dessa motivação ou da influência do ambiente escolar e do professor nesse resultado, uma coisa é certa: se a grande maioria das crianças se sentir e seguir tão motivada para a leitura de textos literários quanto esses alunos e, paralelamente a isso, a escola seguir cumprindo o seu papel de contribuir para o processo de letramento literário dos estudantes, teremos, independentemente das próximas revoluções tecnológicas ou de novos suportes digitais, um país de excelentes leitores em um futuro bem próximo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda que plataformas digitais de leitura como a Elefante Letrado já ofereçam diversas opções de títulos em catálogo e disponibilizem uma interface e recursos valiosos que viabilizam uma melhor utilização de tecnologias digitais no dia a dia da sala de aula, o estudo demonstrou que, ao menos no recorte analisado, os livros em formato impresso ainda detêm a preferência dos leitores, ao mesmo tempo em que a literatura digital enfrenta resistência de muitos estudantes. Todavia, isso não significa que as plataformas digitais de leitura devam ser descartadas como ferramentas de trabalho com o texto literário. Pelo contrário: se um dos objetivos da escola é cultivar, também, uma formação digital, o trabalho com a obra literária em formato digital pode ser, ao mesmo tempo, uma oportunidade de desenvolver o letramento literário dos alunos e de alfabetizá-los digitalmente. As plataformas digitais de leitura, na medida em que oferecerem uma melhor experiência de leitura, tendem a ganhar protagonismo nesse processo.

Fica claro, a partir deste estudo, que o surgimento das plataformas digitais de leitura é um reflexo da época em que vivemos e resulta da interação do homem com a máquina. É recomendável, portanto, que se inclua esse modo específico de apreciação da literatura no dia a dia das escolas, utilizando-o não como substituto do livro impresso, mas como alternativa para a formação do leitor. Todavia, para que a utilização desse formato se justifique, é preciso que haja uma utilização plena e cada vez mais criativa dos recursos próprios das novas tecnologias na produção das obras literárias. Portanto, ainda que não seja possível ignorar ou frear o impacto da cibercultura nas manifestações artísticas do agora e do futuro, tão grande quanto o entusiasmo em torno das possibilidades abertas pelo formato digital e pela literatura digital deve ser a cautela frente aos riscos da revolução tecnológica em curso.

Conclui-se, também, que a prática de leitura da chamada literatura digital na escola se legitima na medida em que são ofertadas produções literárias alinhadas ao caráter emancipatório da literatura

infantil e, ao mesmo tempo, constituídas das características definidoras do texto literário e das obras digitais.

## REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo, UNESP, 2009. 155 p.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 231 p.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal** : 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101631>>. Acesso em: 9 fev. 2019.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. 208 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010. 272 p.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. 230 p.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.

PRENSKY, Marc. H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. **Innovate: Journal of Online Education**, v. 5, n. 3, artigo 1, fev/mar. 2009. Disponível em: <<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>>. Acesso em: 9 fev. 2019.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2011. 232 p.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2011. 191 p.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial.** São Paulo: Edipro, 2016. 159 p.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2007. 235 p.

## ANEXOS

### QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS SOBRE A EXPERIÊNCIA COM A PLATAFORMA DIGITAL DE LEITURA ELEFANTE LETRADO

**NOME:** \_\_\_\_\_  
**IDADE:** \_\_\_\_\_ **ETAPA ESCOLAR:** \_\_\_\_\_  
**ID DA ESCOLA:** \_\_\_\_\_ **ID DA TURMA:** \_\_\_\_\_

**1. Em quais lugares você costuma ler?**

- |                                 |                          |                                   |
|---------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Casa   | <input type="checkbox"/> | Parques, praças, shopping e praia |
| <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> | Outros lugares                    |

**2. Em relação aos livros que você lê, dentro ou fora da escola:**

- |  |                          |  |
|--|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Leio apenas livros digitais                 | <input type="checkbox"/> | Leio mais livros digitais do que impressos |
| <input type="checkbox"/> Leio tanto livros digitais quanto impressos | <input type="checkbox"/> | Leio mais livros impressos do que digitais |

**3. Você tem acesso a livros em que formato?**

- |   |                          |                    |
|---|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> Formato impresso | <input type="checkbox"/> | Tablet             |
| <input type="checkbox"/> E-reader         | <input type="checkbox"/> | Computador         |
| <input type="checkbox"/> Smartphone       | <input type="checkbox"/> | Outro? Qual: _____ |

**4. De onde vem o incentivo à leitura em sua vida?**

- |  |                          |                            |
|--|--------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Professores     | <input type="checkbox"/> | Amigos                     |
| <input type="checkbox"/> Núcleo familiar | <input type="checkbox"/> | Mídia/Revistas/TV/Internet |
| <input type="checkbox"/> Parentes        | <input type="checkbox"/> | Outro? Qual: _____         |

**5. Qual dentre as opções listadas acima é a principal incentivadora?**

\_\_\_\_\_

**6. Você gosta de realizar atividades sobre o livro?**

- Sim  Não

**7. Você acha importante fazer atividades sobre as leituras? Por quê?**

- Sim  Não

-----  
-----  
-----

**8. Marque a alternativa com a qual você mais se identifica:**

- Prefiro ler livros digitais de literatura no Elefante Letrado  
 Prefiro ler livros digitais de literatura em outros serviços  
 Não gosto de ler livros digitais

**9. O que motiva você a ler na plataforma Elefante Letrado?**

- As animações, imagens e sons  Ganhar recompensas de pontos  
 Poder ler no computador  Gravação de narrações  
 Poder ler no tablet  Poder ler no smartphone  
 Poder ouvir os livros  Realizar atividades após a leitura  
 Outro aspecto? Qual? -----  
 Não me sinto motivado a ler na plataforma Elefante Letrado

**10. Você se sente motivado para continuar a ler livros de literatura?**

- Sim  Não